

# Former les enseignants à l'international

**Dominique Groux**

**IUFM de Versailles (France)**

*dominique.groux@wanadoo.fr*

Le projet qui correspond au titre de ma communication semble bien ambitieux, mais ô combien nécessaire ! Il s'impose pour toutes sortes de raisons :

- Parce que le combat contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance est loin d'être gagné et que tous les acteurs éducatifs doivent se mobiliser dans cette lutte, s'ils veulent avoir une chance de l'emporter sur les forces de l'obscurantisme.
- Parce que la mondialisation exige la mise en place de garde-fous éthiques. Paradoxalement, l'ouverture au monde n'est pas nécessairement synonyme de respect de l'autre, mais elle s'accompagne trop souvent du renforcement des préjugés « hétérophobiques » comme dirait Albert Memmi.
- Parce que l'individu ne peut pas vivre sans l'autre, qu'il soit proche ou lointain et que les rapports à l'autre sont à étudier dans une perspective plurielle : sociologique, ethnologique, psychologique.
- Enfin, parce que l'autre, non seulement me constitue en tant que moi-sujet, mais aussi m'enrichit de sa différence, là encore proche ou lointaine.

Je voudrais, en guise de préambule, brosser un état des lieux de la formation des enseignants à l'international. Je ne parlerai que de la situation française et j'en parlerai très rapidement pour la simple raison qu'il se passe très peu de choses dans ce domaine sauf dans quelques académies comme Rennes, Lyon, Versailles ou Strasbourg. Il n'existe pas de formation des enseignants aux échanges éducatifs sur le plan national.

Certes, l'Union européenne ne cesse d'encourager les acteurs éducatifs à mettre en place de nouvelles formes de mobilité, virtuelles en particulier. Certes, les textes ministériels français traduisent une volonté d'ouverture internationale pour l'école. Dans le Bulletin Officiel de l'Education nationale (18 avril 2002), on peut lire en particulier : « Tout projet

d'établissement doit désormais comporter un volet international axé sur le développement des activités dans les langues étrangères et des échanges internationaux ».

Mais, à l'exception de quelques modules de formation à l'international mis en place dans deux ou trois IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) ou dans le cadre des formations continues à destination des enseignants, il n'y a rien. Je voudrais signaler toutefois la reconnaissance évidente de ce manque par le ministère de l'Education nationale. Outre le texte cité supra, le projet de création d'université d'automne sur le thème *Ouverture internationale et échanges : pour une pédagogie raisonnée des différences* a reçu l'aval de ce même ministère. Celle-ci s'est déroulée du 27 au 31 octobre 2002 au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et s'est adressée à l'ensemble des acteurs éducatifs français ; de nombreux enseignants et chercheurs étrangers y étaient conviés. Elle avait pour but de travailler sur la philosophie, la pédagogie et l'économie des échanges, mais aussi de dynamiser la recherche universitaire dans ce domaine.

Pour l'instant, en France, seules trois thèses sur les échanges internationaux et sur la formation aux échanges ont été soutenues. Il importe que les travaux universitaires se développent sur le sujet et sur l'éducation comparée en général. Nous ne pouvons pas continuer ainsi à ne pas nous sentir concernés par l'international. Les positions de repli identitaire sont toujours inquiétantes.

Après avoir proposé un bref état des lieux des formations et de la recherche sur l'international en France, je voudrais à présent vous proposer le cheminement suivant : je vais, à partir d'une réflexion sur les finalités de l'école, dégager un axe prioritaire pour l'éducation des enfants, à savoir l'éducation à l'altérité, et j'étudierai les composantes d'une formation à l'altérité pour les enseignants.

## **LES FINALITES DE L'ECOLE : L'ECOLE HEUREUSE**

Qu'est-ce qu'une école heureuse ? Quelles sont les caractéristiques d'une école où l'on est heureux ?

Vous savez que les objectifs des systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à l'autre. Au Danemark, la priorité est donnée à « l'imagination, l'envie d'apprendre, la confiance en ses possibilités, la compréhension d'autres cultures et l'interaction de l'homme avec la nature ». En France, il s'agit en priorité de « donner les fondements des connaissances et du savoir » (Eurydice, 1994)<sup>1</sup>. Si, dans un cas, l'accent est mis sur l'épanouissement de l'individu, en relation avec les autres, dans l'autre cas, on privilégie l'acquisition de savoirs académiques. On peut se poser la question suivante : que faut-il pour que l'école accomplisse réellement la

mission qui est la sienne, dans la quasi-totalité des pays : sa mission d'instruction et d'éducation ?

Ne faut-il pas, avant tout, qu'elle crée les conditions favorables à l'apprentissage, qu'elle donne « l'envie d'apprendre » ? Ne convient-il pas, surtout, de mettre en place un climat de confiance entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, de développer les solidarités, d'encourager la générosité, le respect de l'autre, l'écoute de l'autre ? Toutes ces conditions sont nécessaires pour que l'élève se sente bien dans sa classe, avec ses camarades, bref pour qu'il se sente heureux.

Quand on sait qu'un élève passe en moyenne 11700 heures à l'école, il est préférable qu'il vive ces longs moments dans un état de bien-être, plutôt que dans un état de dégoût, de rejet et d'échec. Il y a des études sur ce sujet : Georges Snyders en particulier y a consacré de nombreux ouvrages (Snyders, 1986 ; 1989 ; 1991 ; 1994 ; 1996)<sup>2</sup>.

Je renvoie aussi au film remarquable : *Etre et avoir* de Nicolas Philibert. Avec le désir d'enseigner, le cinéaste montre le désir d'apprendre dans cette classe unique de 13 élèves, située à Saint-Etienne sur Usson, dans le Puy-de-Dôme. Il montre aussi comment on peut apprendre à vivre ensemble. A tout moment, la recherche du sens est présente : pourquoi est-on à l'école ? Comment accepter l'idée de la mort ? Comment accepter l'autre dans sa différence ? L'école heureuse n'éluide pas les vraies questions : elle les pose clairement et chacun essaie d'y répondre, à sa manière.

L'enseignant « est là pour donner de l'instruction aux enfants et un peu plus que cela », nous dit Nicolas Philibert. « Il les aide à grandir, à s'épanouir, à découvrir le monde. Voilà, c'est un peu comme un guide ». Il pratique l'art socratique du dialogue et la maïeutique est pour lui un exercice habituel : « Arrête-toi, mon ami, et causons un peu. Non d'une vérité que je détiendrais, non de l'essence cachée du monde ; mais de ce que tu allais faire quand je t'ai rencontré. Tu croyais cela juste, ou beau, ou bon, puisque tu allais le faire ; explique-moi donc ce que c'est que justice, beauté, bonté » (Encyclopaedia Universalis, 21, p.234)<sup>3</sup>.

Guide, accoucheur des esprits, mais aussi des cœurs, l'enseignant crée les conditions pour que l'élève soit heureux d'apprendre et heureux d'être avec les autres. On peut supposer ici, même si on ne le voit pas dans le film, que l'enseignant aide ses élèves à se tourner vers le monde extérieur. On peut aisément les imaginer dans des activités de correspondance scolaire, d'échange éducatif avec une classe de la ville, de Clermont-Ferrand par exemple ou une classe à l'étranger.

Voici donc le dernier volet du triptyque du bonheur à l'école :

- heureux d'apprendre : la joie dans la curiosité intellectuelle ;
- heureux d'être avec les autres, dans le cocon protégé que représente l'école ;
- et enfin, heureux d'aller vers l'extérieur, de découvrir le monde extérieur, parce qu'on a accumulé suffisamment de confiance en soi pour aller vers les autres, parce que l'on est suffisamment conforté dans son identité, que l'on a expérimenté le précepte socratique du « Connais-toi toi-même », « Connais ce qui véritablement est toi ».

Cette force acquise grâce à la relation « dialogique » permet, non pas de se fondre dans l'autre, dans une relation trop empathique, mais de vivre l'altérité dans le respect de l'autre et dans l'enrichissement apporté par sa différence.

## **UNE MISSION PRIORITAIRE POUR L'ECOLE : L'EDUCATION A L'ALTERITE**

Pour illustrer cette thématique de l'altérité, je voudrais étudier une fable, la fable du cheval et du singe. En fait, il s'agit d'une parabole. Le texte de cette parabole est présenté en annexe (Michaux, 1967)<sup>4</sup>.

### **Le premier stade de la connaissance**

La première phase est la phase de découverte des deux protagonistes, le cheval et le singe. C'est « le premier stade de la connaissance ». Ils s'observent. Ils interprètent leurs observations.

#### *Le point de vue du cheval*

Le cheval voit que le singe « arrache *méchamment* (non pas brusquement) » les fleurs des arbustes.

On passe de l'objectivité – une vision objective de l'arrachage des fleurs – à l'interprétation morale. On voit combien l'élément mis entre parenthèses est important (*non pas brusquement*). Le conflit naît de ce passage de l'objectivité à l'interprétation.

La reprise de « il le voit » (« Il voit que le singe...il le voit », c'est-à-dire qu'il voit la méchanceté) ajoute encore à la subjectivité. Nous sommes en pleine confusion entre objectif et subjectif. Nous sommes au lieu de naissance du malentendu interculturel.

« Il voit aussi qu'il montre souvent les dents à ses compagnons, qu'il leur arrache les bananes qu'ils tiennent, alors que lui-même en possède d'aussi bonnes qu'il laisse tomber, et il voit que le singe mord les faibles ».

Là encore, le cheval passe de l'observation à l'interprétation puis la confusion naît entre l'observation et l'interprétation et le jugement moral apparaît : « Il voit que le singe mord les

faibles ». Il en tire la conclusion que le singe veut dominer, qu'il veut appartenir à la catégorie des dominants. Puis on retourne à l'observation : « il le voit gambader, jouer ». Et là, le jugement péremptoire se fait jour : le singe est méchant.

Ce passage, je l'ai analysé précisément parce qu'il montre bien comment naissent les représentations sur l'autre : « Il s'en fait une idée circonstanciée et il voit que lui, cheval, est un tout autre être ». La connaissance de l'autre permet la connaissance de soi ; elle permet la perception de sa différence.

### *Le point de vue du singe*

Suit le volet à la fois antithétique et complémentaire du point de vue du cheval : le regard du singe sur le cheval.

« Le singe, encore plus vite, remarque toutes les caractéristiques du cheval qui le rendent non seulement incapable de se suspendre aux branches des arbres, de tenir une banane dans ses pattes, mais en général de faire aucune de ces actions attrayantes que les singes savent faire ». On note la rapidité de la mise en place des représentations du singe sur le cheval : « encore plus vite ».

L'approche de la différence se fait par la négative. Le jugement négatif est encore plus rapide que celui du cheval. A la double négation « non seulement incapable » se surajoute l'accumulation des verbes : « incapable de se suspendre... de tenir...de faire aucune de ces actions attrayantes... ». La chute de la phrase est, quant à elle, assassine : « aucune de ces actions attrayantes que *les singes savent faire* ». Le positif est de mon côté, le négatif de l'autre. Nous avons là une parfaite illustration de la façon dont se construit la connaissance de l'autre et de la façon dont naissent les représentations.

### **Le deuxième stade de la connaissance**

« Mais dans la suite, ils se rencontrent avec un certain plaisir ». Ils ont intériorisé leurs différences ; ils les ont traitées avec un certain mépris ; ils les ont dépassées.

Le paragraphe qui suit présente les protagonistes dans une attitude de coexistence et de cohabitation paisibles. Ils s'apportent mutuellement des choses : le cheval apporte le calme : le singe dort mieux ; le singe apporte le dynamisme et le bien-être au cheval.

Le récit allégorique livre sa morale : le contact avec l'autre peut être plus bénéfique que le contact avec son semblable. On s'enrichit de la différence de l'autre. Plus l'autre est différent, plus l'on a de chance de s'enrichir de cette différence.

Les représentations évoluent donc avec la cohabitation et avec le temps. Cela ne veut pas dire que la connaissance augmente. En effet, écrit Michaux (1967), « la connaissance ne progresse

pas avec le temps. On passe sur les différences. On s'en arrange. On s'entend. Mais on ne situe plus ».

On est là dans la relation positive. Chacun a renoncé à son regard naïf sur l'autre. Chacun a adopté une vision décentrée en renonçant à son ethnocentrisme. Cette vision décentrée, compréhensive, empathique, va engendrer la tolérance, le respect et le besoin de l'autre.

## **La problématique de l'interculturel**

Le texte que je viens de présenter est précédé d'un autre texte tout aussi intéressant :

*Certains s'étonnent qu'ayant vécu en un pays d'Europe plus de trente ans, il ne me soit jamais arrivé d'en parler. J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre.*

*Ceux qui s'étonnent m'étonnent.*

*Comment n'écrit-on pas sur un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ?*

Ces quelques phrases posent merveilleusement bien la problématique de l'interculturel. Le texte est construit sur l'antithèse et la dualité. Il oppose l'autre et le moi, mon regard sur l'autre (à la fois semblable et différent) et le regard de l'autre sur moi.

« J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre ».

Ce rythme ternaire pose les trois volets de l'aventure métaphysique que constitue le voyage initiatique de Michaux (1967) : voyage, connaissance, inspiration. Les présents de narration marquent la rapidité des actions qui semblent contemporaines.

Le choc culturel fonctionne comme un déclencheur d'inspiration et de connaissance qui s'accomplit dans la résurrection : « un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ». Il y a aussi là l'idée que la connaissance n'est pas liée au temps, idée reprise plus loin dans la phrase : « Un passant aux yeux naïfs peut parfois mettre le doigt sur le centre ».

« Certains s'étonnent. Ceux qui s'étonnent m'étonnent ». Dans ces phrases simples construites sur l'antithèse, on lit l'incompréhension. Le comportement de l'autre me surprend ; je ne le comprends pas. Il y a comme une sorte de surenchère de l'étonnement : à l'incompréhension de l'autre s'ajoute l'incompréhension devant cette incompréhension.

L'interculturel est inscrit dans une sorte de dialectique entre l'autre et moi. Les contradictions, à savoir les deux manières d'appréhender la réalité du « je » et de l'« autre », de l'« ego » et de l'« alter », s'unissent dans une catégorie supérieure, celle de l'interculturel.

L'interculturel représente une synthèse de l'ensemble, non un mixte de culture, mais une attitude de compréhension, d'écoute, de respect de l'autre.

Ce texte pose parfaitement cette problématique de l'altérité que l'élève peut vivre dans la classe. La coexistence, la cohabitation avec les autres dans l'espace de la classe ne se fait pas toujours très facilement. Il faut apprendre à vivre ensemble.

Là encore, je ferai référence au film *Etre et avoir* qui présente une scène très forte où l'on voit les deux petits « coqs » de la classe, Olivier et Julien, qui viennent de se battre et qui cherchent à comprendre et à s'expliquer à eux-mêmes pourquoi ils se sont querellés. A la fin du film, à la veille d'intégrer le collège, ils se sentent solidaires et forts de cette solidarité pour affronter l'inconnu. Ce sont les étapes de la connaissance qui viennent d'être évoquées précédemment dans la fable, qui sont vécues au cours de l'année scolaire par ces deux enfants qui ont appris à vivre ensemble et à s'enrichir de la différence de l'autre.

Je pourrais ajouter, mais je ne développerai pas cet aspect, que l'on peut vivre dans la classe, comme dans la société d'ailleurs, l'interculturel dans toutes ses formes, qu'il s'agisse de l'interculturel ethnique ou de l'interculturel de classe (sociale), ou encore de l'interculturel personnel, chacun d'entre eux pouvant par ailleurs s'ajouter aux autres.

L'approche de l'interculturel dans les trois aspects qui viennent d'être évoqués suppose aussi une réflexion et un travail au sein de la classe sur les concepts corrélés à ces trois aspects, à savoir l'ethnocentrisme, le sociocentrisme et l'égocentrisme, dans une recherche de décentration globale pour l'individu.

## **Les déclencheurs d'ouverture**

Comment peut-on travailler au sein de la classe sur l'ouverture interculturelle ? Quels sont les déclencheurs d'ouverture ?

Dans tous les cas, on peut parler de déclencheurs d'ouverture liés à la rencontre.

Il peut s'agir :

- d'une rencontre avec l'autre, l'autre dans la classe et hors de la classe (classes vertes, classes de découverte, classes patrimoines, classes jumelées, échanges scolaires en général, rencontre avec des adultes...)
- d'une rencontre avec un livre. Je prends cet exemple parce que tout le monde sait que la rencontre avec un livre peut déclencher des réactions fortes chez les individus (de type intellectuel, émotionnel, culturel...). Je me référerai là encore à un film. Il s'agit de Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sijie. Le thème est celui de l'influence

que peut exercer un grand écrivain français du XIX<sup>ème</sup> siècle sur une jeune fille chinoise, dans le cadre de la Révolution culturelle, dans la Chine de Mao au début des années 1970. Elle découvre la vie, l'ailleurs par le biais des lectures qui lui sont faites (elle est analphabète) par deux jeunes intellectuels assignés à la rééducation à la campagne. A la fin du film, elle quitte son village, elle part vers le vaste monde en expliquant que c'est Balzac qui l'a transformée.

- d'une rencontre avec une culture. François Cheng (2002) établit des ponts, des dialogues entre la France et la Chine, il montre les nombreuses similitudes entre les deux cultures, malgré l'apparente diversité, ce qui explique l'attrait réciproque qu'exercent l'un sur l'autre ces deux pays.

Enfin, je voudrais aborder le dernier volet de ma communication, celui de la formation des enseignants à l'altérité.

## **LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A L'ALTERITE**

J'ai déjà fait, à plusieurs reprises, état de quelques propositions pour la formation des enseignants. Groux et Porcher (2000) présentent, entre autres, les différents volets de cette formation.

### **Une formation aux échanges**

*Une information sur les structures, les moyens, les outils qui aident à la mise en place d'échanges (Groux et Porcher, 2000)<sup>5</sup>*

Il est nécessaire de fournir toute une série d'informations aux personnes qui veulent organiser des échanges. Des indications bibliographiques, une liste de livres et de revues sur le sujet, sont précieuses à l'enseignant qui voudra compléter sa formation dans le domaine. Des adresses de responsables chargés des échanges internationaux dans les rectorats, les IUFM, les entreprises, les chambres de commerce, les ministères, devront être communiquées. De même, de nombreuses associations et institutions françaises, européennes et internationales travaillent dans ce domaine et pourront fournir des adresses de correspondants et des renseignements pratiques utiles.

Les organisations internationales (UNESCO, OFAJ, OCDE, Conseil de l'Europe, Commission européenne, Bureau International de l'Education...) devront être présentées ainsi que leurs recherches et publications.



Des adresses de sites Internet qui permettent de trouver des correspondants, des informations sur le pays, sur son économie, sa culture, son système éducatif devront être recherchées.

Il est important de communiquer ces données concrètes et pratiques pour que l'échange puisse être préparé soigneusement en toute connaissance de cause.

### *Une formation en éducation comparée*

Grâce à une formation en éducation comparée, les enseignants pourront effectuer des comparaisons de pratiques pédagogiques<sup>6</sup> (IUFM de Paris, 1999-2000) mais aussi porter leur regard sur d'autres systèmes éducatifs, sur d'autres politiques éducatives, sur d'autres façons de traiter les problèmes que rencontre l'institution. Ainsi l'échec scolaire, la violence à l'école, l'enseignement des langues,... pourront être abordés avec une pluralité de points de vue émanant de différents pays, de systèmes différents, de logiques différentes.

C'est à un exercice de décentration permanent que les enseignants seront conviés. Cette décentration leur permettra de voir les positions différentes qui sont prises en matière d'éducation, mais aussi de mieux comprendre leur propre système éducatif et son fonctionnement.

Lorsqu'on interroge des professeurs stagiaires à l'IUFM et qu'on leur demande sur quels sujets ils veulent voir porter la formation, ils ne mentionnent jamais l'option internationale, qu'il s'agisse de comparaisons en éducation, d'échanges, ou même d'éducation interculturelle. Les priorités leur semblent autres : ils signalent surtout la gestion des conflits dans les classes, les problèmes d'autorité, les moyens d'éradiquer la violence<sup>7</sup>, ...(IUFM de Versailles, 1998-1999).

Il faut comprendre la crainte de ces jeunes stagiaires qui sont confrontés pour la première fois à des élèves durant leur stage (le choc est parfois violent) et qui craignent d'être dépassés l'année suivante quand ils seront titulaires de leur classe. Ils sont donc à la recherche de recettes pédagogiques, d'outils performants qui leur permettront de faire face immédiatement à toutes les situations difficiles qu'ils pourront rencontrer. Alors, lorsqu'on leur propose une réflexion sur la laïcité, sur l'éducation comparée ou sur l'histoire de l'éducation, ils n'en ressentent pas la nécessité immédiate.

Et pourtant, un travail de réflexion sur le thème de l'altérité, de la rencontre des cultures (ethnique, sociale, générationnelle, sexuelle), thèmes récurrents en éducation comparée, pourrait leur donner une approche plus distanciée, plus théorisée, plus globale de l'éducation que des recettes ponctuelles que l'on ne peut jamais appliquer telles quelles parce qu'elles sont inadaptées au contexte, à la situation...

Lorsqu'on n'a jamais rencontré d'autre système éducatif comme étudiant ou enseignant, notre seule référence est le nôtre et on a peine à imaginer qu'il puisse exister d'autres modes d'organisation, d'autres découpages disciplinaires, un autre rythme scolaire, d'autres modalités d'évaluation. C'est la raison pour laquelle il faut que les échanges soient institutionnalisés dès l'école primaire, de façon à ce que l'exercice de décentration soit vécu le plus tôt possible et absolument banalisé.

Cette décentration est nécessaire aussi quand il s'agit d'approcher une autre culture. En effet, la prise de conscience que ses référents culturels ne sont pas uniques se fait naturellement en pays étranger.

Donc, nous pouvons nous former aux échanges par l'échange, et ce, le plus tôt possible. L'institution devrait avoir pour mission d'introduire une culture de la mobilité par la mise en place d'échanges pour tous.

Pour accompagner ces échanges effectifs dans le pays étranger, une formation théorique est aussi nécessaire. Il est important que l'enseignant sache de façon claire la raison pour laquelle il organise les échanges, quelles compétences il veut développer chez ses élèves. Il devrait aussi pouvoir évaluer les effets des échanges sur ses élèves.

### *Une formation à la gestion de projet*

Trop souvent, les échanges scolaires et les séjours à l'étranger sont conçus par les professeurs de langue comme des moments privilégiés pour parfaire les compétences linguistiques des élèves ou pour leur faire visiter le pays dont on apprend la langue. Et les enseignants se satisfont souvent de ces objectifs bien modestes avec bonne conscience. C'est la raison pour laquelle il faut mettre à jour avec eux les nombreux bénéfices des échanges sur le plan culturel, sur le plan de la formation de la personne et sur le plan de l'éducation à l'altérité.

Tout programme d'échange devrait se construire à partir de ces trois objectifs.

Une fois les objectifs définis, il faut passer à la phase de conception du projet, et ce, en étroite collaboration avec le partenaire. Il ne s'agit pas de proposer un programme clé en mains au partenaire mais il faut discuter ensemble des objectifs et des moyens de les atteindre. Savoir être à l'écoute de l'autre, coopérer avec lui pour élaborer le projet et pour ensuite le mener à bien, voici deux compétences nécessaires à l'organisateur d'échanges.

Pour construire un projet cohérent et adapté aux deux publics, il importe de bien approcher la réalité du partenaire. Des rencontres préparatoires pourront avoir lieu ou du moins des échanges de courrier devront permettre de situer le partenaire dans son environnement, dans sa culture, dans son histoire. Les deux partenaires se présenteront aussi et essaieront de mettre

l'accent sur leurs spécificités culturelles, identitaires, linguistiques... C'est à un travail de connaissance de l'autre qu'il faut se livrer avant de se lancer dans l'élaboration du projet.

Le projet sera construit sur la base des objectifs communs. Il fixera un calendrier, des étapes intermédiaires, des moments d'arrêt où des bilans seront effectués avec l'ensemble des partenaires (élèves et organisateurs des deux nationalités). Des phases de réajustement seront prévues.

Tout ce travail est nécessaire si l'on veut obtenir tous les bénéfices que l'on peut attendre des échanges. Car, nous le savons bien, des projets d'échanges bâclés peuvent produire des effets inverses et amener les enfants à un renforcement des stéréotypes voire à une attitude de xénophobie.

### *Une formation à la préparation de l'échange avec ses différentes étapes (Etienne & Groux, 2002)<sup>8</sup>*

Il s'agit de préparer les élèves :

- à ne pas considérer que la langue est le seul moyen de communication et à porter leur attention sur les autres ressorts communicatifs, les gestes d'amitié, les signes affectueux, les sourires ;
- à ne pas craindre la faute et à ne pas avoir un souci obsessionnel de la phrase correcte ;
- à trouver d'autres stratégies, des stratégies compensatrices pour faire passer leur point de vue malgré la pauvreté des moyens linguistiques ;
- à faire appel à la collaboration de l'autre dans la recherche du message.

Il s'agit de préparer les élèves à ne pas être déstabilisés par les différences culturelles qu'ils découvrent et donc de leur proposer des exercices qui les amènent à se décentrer et à considérer que leurs normes, leurs références et leurs valeurs sont spécifiques à leur culture et qu'il en existe d'autres. On peut avec profit se référer à deux ouvrages qui permettent ce type de travail : Conseil de l'Europe (1996) et OFAJ (1999).

Il est toujours très intéressant de demander aux élèves de formuler leurs représentations de l'étranger et de mettre au jour leurs stéréotypes. On peut ensuite confronter ceux-ci avec les stéréotypes et les représentations que les étrangers ont sur eux-mêmes. Cet exercice aura le mérite de susciter des interrogations et d'ébranler des certitudes.

Un travail croisé avec la classe partenaire peut aussi consister à exprimer la perception de soi, de l'autre, la perception de l'autre sur soi et sur lui-même.

Cette comparaison entre la perception de son identité (comment on se voit, comment l'autre se voit) et la perception de l'altérité (comment on voit l'autre et comment l'autre nous voit) amènera les élèves à s'interroger sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres.

Il est toujours intéressant de pratiquer ce jeu de miroir déformant qui nous renvoie, grâce à l'autre, notre image et qui lui retourne aussi sa propre image.

Hall (1971) travaille sur le décryptage de ses codes culturels et de ceux des autres et Salins (1992) propose entre autre une réflexion sur les différentes gestuelles selon les cultures<sup>9</sup>. Dans le même domaine, la thèse de De Pembroke (1999) sur les malentendus entre communautés et les codes de politesse se révèle fort utile pour comprendre les spécificités culturelles<sup>10</sup>.

Il s'agit de montrer aux élèves que la maîtrise insuffisante de la langue ne perturbe pas nécessairement la communication et qu'il y a des stratégies compensatrices. De même, la méconnaissance des codes culturels peut entraîner des malentendus interculturels mais pas nécessairement un dysfonctionnement communicationnel. Il y a, dans ce domaine aussi, des stratégies compensatrices. Mais c'est avant tout la qualité relationnelle qui évite le dysfonctionnement culturel. La rupture de la communication naît d'une rupture relationnelle (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1999)<sup>11</sup>.

La préparation à l'échange doit nécessairement tenir compte du fait que le séjour à l'étranger est générateur d'angoisse. Il y a à la fois des attentes et des angoisses liées à ce déplacement en pays inconnu.

Avant le départ, l'enfant se pose des questions. Il se demande s'il réussira à s'adapter à sa famille d'accueil, aux habitudes du pays-hôte, à la vie à l'étranger.

L'enseignant doit faire émerger ces angoisses, mais aussi les attentes de l'élève. Que souhaite-t-il trouver en arrivant ? Comment imagine-t-il ses correspondants ? Qu'attend-il d'eux sur le plan affectif ? Il s'agit d'essayer d'harmoniser les attentes des enfants et les propositions des familles d'accueil.

Il faut tenir compte de cette inquiétude face à l'autre et à une situation nouvelle où l'on perd momentanément ses repères.

### *Une formation à l'accompagnement de l'échange*

Lors du séjour, on peut travailler avec les jeunes à partir de ce qu'ils éprouvent et de ce qu'ils vivent. Il existe de nombreux textes qui soulignent les différentes étapes du choc culturel tel qu'il est vécu par celui qui arrive à l'étranger<sup>12</sup> (Groux & Porcher, 2000). L'étude de ces étapes permet d'amener l'étudiant à reconnaître les attitudes qu'il développe. Ceci le contraint à faire un travail intellectuel grâce auquel il dépassera l'affectif et le passionnel.

On peut travailler aussi à partir du journal de bord de l'élève qui constitue un outil remarquable pour l'analyse des sensations vécues à l'étranger et du choc culturel.

### *Une formation à l'exploitation de l'échange*

Il est nécessaire de procéder à l'évaluation de l'échange selon les critères que l'on avait mis en place avant le départ et d'étudier aussi, éventuellement, les effets que l'on n'avait pas escomptés. C'est aussi le moment d'envisager la suite à donner à cet échange.

### *Un travail sur la philosophie du voyage*

On peut, pour sensibiliser aux différences culturelles dans le cadre de cette pédagogie de l'altérité, s'appuyer sur des textes littéraires et en particulier des récits de voyage.

En étudiant les réactions des voyageurs, l'enseignant apportera les clés de lecture du récit de voyage ; il relèvera ce qui est de l'ordre de l'ethnocentrisme, du mépris de l'autre, voire du racisme. L'étude des textes comme *Un Barbare en Asie* de Michaux (1967), la *Correspondance* de G. Sand à Musset (ses voyages en Europe), Les *Histoires* d'Hérodote, les récits de J. Cartier, les récits des étudiants envoyés en Europe par Mohamed Ali, le Nil de Maxime du Camp, les *Carnets de voyage* de Melville, les livres de Le Clézio (*Onitsa, la Quarantaine*) de Van Cauwelaert (*Un aller simple*) permet une analyse extrêmement intéressante de cette notion d'altérité ...

Celle-ci peut être complétée par les ouvrages théoriques de Arendt (1989), de Todorov (1996) et de Kristeva (1988). Ces ouvrages théoriques donneront à des enseignants des références utiles et solides pour aborder le problème de l'identité et de l'altérité.

On peut s'interroger sur les finalités de l'échange et du voyage à l'étranger.

Pourquoi voyage-t-on ? Pourquoi désire-t-on participer à un échange éducatif ? Est-ce pour découvrir l'autre ? Pour se découvrir soi-même ? Le voyage ne peut-il pas aussi être vécu comme une fuite ?

Parmi les multiples finalités du voyage, on ne peut omettre de signaler le désir de quête métaphysique. Par le voyage, on aspire à une meilleure connaissance de soi et du sens de sa vie. Certains écrivains, sensibles à cette aspiration du voyageur, attirent l'attention sur les difficultés de l'entreprise.

Déjà Sénèque écrivait que "le voyage donnera la connaissance des peuples, te révélera de nouvelles formes de montagne (...), mais il ne rendra ni meilleur, ni plus raisonnable".

Michaux (1967) note lui aussi que "Les pays, on ne saurait assez s'en méfier".

Le contact avec l'altérité accentue la présence du multiple. Il faut trouver l'unité en se retournant vers sa propre intériorité. La confrontation avec l'autre et l'ailleurs nous permet de comprendre que l'unité intérieure ne peut résulter que d'un effort lucide sur soi-même. Ce n'est

pas en se reniant ou en se fondant dans l'autre, par une entreprise de mimétisme mortel pour l'identité, que l'on peut aller vers l'autre. C'est au contraire parce que l'on se connaît, parce que l'on connaît les nombreuses facettes de sa propre identité que le contact avec l'autre sera riche et fructueux.

Le voyage est aussi lié au mythe de l'ailleurs. L'Odyssée en est une excellente démonstration. De nombreux poètes associent le voyage à la fuite. Pour Rimbaud, "la vraie vie est ailleurs". Pour Mallarmé, Il faut "fuir, là-bas fuir" (*Brise marine*). Pour Baudelaire, la vie se conçoit aussi là-bas, où "tout n'est qu'ordre et beauté, Luxe, calme et volupté" (*L'invitation au voyage*).

Le voyage, certes souvent perçu comme une fuite hors du "triste hôpital et de l'encens fétide" (Mallarmé, *Les fenêtres*), permet aussi de comprendre que la véritable quête est intérieure et que le seul véritable voyage est intérieur. C'est la leçon que tire Michaux (1967) de son voyage en Asie (bien avant Paulo Coelho) :

"A l'avenir, soyez votre propre lumière, votre propre refuge. Ne cherchez pas d'autre refuge. N'allez en quête de refuge qu'auprès de vous-même". Le voyage peut donc permettre la conquête de "l'espace du dedans" (Michaux, 1967).

Mais le voyage peut aussi être vécu comme un moment dangereux où les prises de risque sont nombreuses. C'est un moment où l'on peut être déstabilisé par la rencontre avec l'autre qui est différent de soi. Le voyage est un exercice de construction-déconstruction de la personnalité. Il nous invite à une réflexion sur notre identité : "Comment sortir de soi sans se perdre dans l'autre, ni le rendre captif de ce qu'on lui donne ? Comment faire avec cet autre qui nous harcèle et dont on ne peut se passer ?"<sup>13</sup> (Sibony, 2000).

Ce travail sur la philosophie du voyage, nous pouvons le faire à partir de très nombreux textes à commencer par *l'Odyssée*. Je vous propose d'étudier un texte d'Hérodote, extrait des *Histoires*. Je rappelle qu'Hérodote (5<sup>ème</sup> siècle avant Jésus-Christ) est considéré comme le père de l'histoire, comme le premier historien du monde occidental. Dans ses *Histoires* qui ont pour fond historique les guerres médiques, il se livre à des enquêtes sur les peuples qui résistent aux Perses. Il écrit tout ce qu'il sait sur ces peuples, leur histoire, leurs rites, leur façon de vivre, il décrit la nature du pays. Lors de ses voyages, il prend des notes, il se renseigne, il s'étonne. Il apprend à surmonter les nationalismes étroits. Ses recherches ont un double aspect, historique et sociologique. Il est à la recherche du vrai et il essaie de prendre ses distances par rapport au mythe.

Le texte que je vais aborder très rapidement présente les « mœurs des Egyptiens, les dieux et les sacrifices, les oracles et les fêtes ». Hérodote décrit les Egyptiens « qui vivent sous un

climat singulier, qui possèdent un fleuve au caractère profondément différent de celui des autres. Ils « ont adopté », dit-il, « en toute chose ou presque, des coutumes et des principes *inverses* de ceux des autres hommes ». Il donne alors toute une série d'exemples : « Chez eux, ce sont les femmes qui font le marché et tiennent les boutiques, et les hommes qui restent à tisser à la maison. Dans les autres pays, on tisse en poussant la trame vers le haut, en Egypte vers le bas (...) Pour écrire et compter, les Egyptiens déplacent la main de gauche à droite, *tout en prétendant qu'ils écrivent à l'endroit et les Grecs à l'envers.* »

L'ethnocentrisme d'Hérodote est manifeste. Même s'il essaie de noter objectivement ce qui le surprend, il ne peut s'empêcher de se référer à sa norme qu'il considère comme la norme.

D'autres textes peuvent être étudiés en complément de celui d'Hérodote, parce qu'ils décrivent également l'Egypte. Je pense à Melville<sup>14</sup> (1856) qui évoque « le curieux aspect des visages de femmes qui jettent des regards furtifs » et « les costumes pittoresques » des habitants. Marques là encore d'ethnocentrisme. Je pense encore au *Voyage en Orient* de Flaubert (1850). Je pense enfin aux nombreux récits de voyages en Egypte dont l'ouvrage de Gabriel Charmes intitulé *Cinq mois au Caire*, écrit en 1880. Les trois derniers textes sont pratiquement contemporains et les différences de points de vue sur le même objet, l'Egypte, sont intéressantes à étudier.

### **Une formation par les échanges**

Il faut se rendre à l'évidence : les échanges éducatifs sont peu nombreux à tous les niveaux. En ce qui concerne l'école primaire, on peut estimer à 4 pour 1000 le nombre d'élèves européens qui en bénéficient. Pour les collégiens et les lycéens français, le pourcentage est de 0,5 pour 1000. 1,3 % des étudiants européens bénéficient des programmes Erasmus. Seuls 20 000 enseignants sur 4,5 millions d'enseignants européens participent à des programmes d'échanges.

Et pourtant, la meilleure formation aux échanges et à l'international reste incontestablement la participation aux échanges (Groux, 2002)<sup>15</sup>.

Je dirai que, dans l'échange, plusieurs types de capitaux sont en jeu : un capital pédagogique, un capital culturel et un capital personnel (relatif à la personne). On peut, grâce à l'échange, espérer découvrir l'autre, dans ses habitus pédagogiques, dans ses modes de pensée, dans son essence même. En d'autres termes, le voyage nous permet de partir à la découverte de l'autre, de satisfaire notre curiosité intellectuelle. Nous voyageons, nous échangeons pour apprendre, pour communiquer, pour vivre autrement, pour penser autrement. Bien entendu, selon les individus, l'apport extérieur et la transformation intérieure relatifs à l'échange sont plus ou moins importants. La décentration est un exercice difficile et nous ne le pratiquons pas tous de



la même manière. Cela dépend de l'individu, mais cela dépend aussi de la disponibilité psychologique de l'individu. A certains moments de notre vie, nous sommes plus disponibles qu'à d'autres pour nous décentrer et pour aller vers l'autre.

### *L'intérêt pédagogique ou le capital pédagogique ou l'interculturel pédagogique*

C'est l'ouverture sur l'autre école, c'est l'éducation comparée.

Je dirai seulement que, dans ce domaine, l'exercice de décentration est fructueux, car les élèves, les étudiants, les enseignants découvrent que ce qu'ils avaient l'habitude de pratiquer est marqué culturellement. Leurs pratiques pédagogiques sont relatives et singulières. Ils en ont hérité culturellement, ils les ont intériorisées ; elles leur ont été transmises par l'enseignement. Ils les ont intégrées et inconsciemment, avant la rencontre avec l'autre école, ils étaient intimement convaincus qu'elles étaient universelles.

Grâce à l'échange, ils rencontrent d'autres habitus pédagogiques (par exemple, des disciplines différentes, des rythmes scolaires différents, la manière de gérer l'établissement, la façon de traiter des problèmes tels que la violence, l'hétérogénéité des classes...). Et cette rencontre soulève des questions, des interrogations sur ce qui, jusque là, semblait naturel, irréfutable, définitif. Par la comparaison, les pratiques sont réinterrogées, repensées et elles prennent du sens.

### *L'intérêt culturel ou le capital culturel ou l'interculturel anthropologique*

L'échange éducatif, c'est aussi l'ouverture sur une autre culture. C'est la rencontre avec la culture de l'autre. Là aussi, l'exercice de la décentration est fructueux. Par l'approche de l'autre dans la vie quotidienne - par l'observation participante - on comprend mieux ses propres habitudes, ses comportements, ses modes de pensée. C'est la culture au sens où Malinowski l'entend, au sens anthropologique du terme. On comprend que ses habitus culturels - inculqués par la famille, la société - ne sont pas universels, mais singuliers. On découvre aussi les codes culturels de l'autre dans ses incarnations quotidiennes : la politesse, les habitudes gastronomiques, l'intimité, les relations entre les individus, ... Et par cette prise de conscience des différences, on questionne ses propres codes culturels, on les relativise, on les met à distance et on comprend mieux les raisons de son propre comportement dans sa société d'origine. On apprend à reconnaître "les évidences invisibles" et à les appréhender comme spécifiques. On ne confond plus la culture avec la nature.

L'échange permet donc de s'interroger sur son identité culturelle et d'être plus conscient de ses spécificités. C'est la rencontre avec l'altérité et avec les représentations qu'ont les autres sur notre propre identité qui nous permet de mettre à jour de façon consciente les caractéristiques de notre identité culturelle. Cette identification claire des différences culturelles constitue un premier pas vers le respect de l'autre dans sa diversité.



### *L'intérêt personnel ou l'interculturel personnel*

Il ne faut pas oublier qu'avant d'être un élève, un étudiant ou un enseignant, on est un individu. Et que, dans l'échange, on rencontre d'autres individus. Je ne reprendrai pas toute la thématique de l'altérité. Je citerai seulement Todorov (1996) qui écrit que "notre présence parmi les autochtones exerce à son tour un effet dépayçant : en troublant les habitudes mentales, en déconcertant par sa conduite et ses jugements, elle favorise l'étonnement, premier pas obligé dans toute découverte de soi."

Cette découverte de soi, cette découverte de l'autre, cette découverte de soi par l'autre constituent bien un enjeu essentiel de l'échange éducatif.

## **CONCLUSION**

Pour terminer cet exposé, je dirai, en reprenant le titre du livre de Todorov (1996), que l'homme est toujours dépaycé, qu'il est divisé, écartelé, que ses rapports à l'autre sont d'une extrême subtilité.

Caroll (1987) écrivait que l'être humain désirait à la fois la différence et la similitude. « Nous tombons », note-t-elle, « constamment dans ce piège qui consiste à vouloir concilier ces deux vérités, pris entre le désir de nier les différences (nous sommes tous des êtres humains) et celui de les affirmer (en raison du droit à la différence) ».

La gestion de cette différence et de cette similitude peut être raisonnée, mais elle peut être aussi excessive et fusionnelle. C'est l'identité faite de l'incorporation d'éléments exogènes comme, par exemple, ces guerriers qui se nourrissent des organes vitaux de leurs ennemis ou qui les donnent à manger à leurs chevaux spécialement entraînés à devenir carnivores. Je pense aux récits d'Henry de Monfreid sur l'Ethiopie et aux récits d'ethnologues sur l'Amazonie. Le cannibalisme ne consiste-t-il pas, après tout, à s'enrichir de la substance, de la force, de l'intelligence de l'autre ?

L'homme a, somme toute, du mal à gérer son identité et son rapport à l'altérité. Il est mû par des passions contradictoires, mais il doit s'accepter dans sa double postulation, au sens baudelairien du terme.

Je voudrais évoquer à ce sujet un conte mélanésien des origines, où l'homme est comparé à une pirogue, parce qu'à la fois composée du bois de l'arbre, bien planté dans la terre (sédentaire), mais aussi mouvante, puisque se déplaçant au gré des courants (nomade).

L'homme est à la fois (à l'image de la pirogue), confronté à ses deux postulations : sédentarité et nomadisme, attiré à la fois par l'ici et l'ailleurs.

Je terminerai, pour illustrer ceci, par un extrait de la correspondance d'Erich Maria Remarque à Marlène Dietrich, intitulée *Dis-moi que tu m'aimes*<sup>16</sup> :

« Vie pleine et douce, et un peu de peur que cela ne puisse durer », note Remarque dans son journal le 21 mai 1938. Mais à peine deux mois plus tard, il écrit : « Songe toujours à partir. A Porto Ronco. Dans le silence, les soirées solitaires et sans issue où je me maudirai d'être parti. Tout devient fragile, sensible et un peu bourgeois... Je fais des choses ridicules et bêtes ; je le sens pendant que je les fais et je les fais quand même... Il faut que je sois seul. Cela ne me plaira pas ».

Ambivalence de l'homme. Insatisfaction.

C'est aussi le message du *Voyage* de Baudelaire :

*Amer savoir, celui qu'on tire du voyage !  
Le monde, monotone et petit aujourd'hui ;  
Hier, demain, toujours, nous fait vivre notre image :  
Une oasis d'horreur dans un désir d'ennui !  
Faut-il partir ? rester ? Si tu peux rester, reste ;  
Pars, s'il le faut. L'un court, et l'autre se tapit  
Pour tromper l'ennemi vigilant et funeste,  
Le Temps !  
(...)  
Nous voulons, tant ce feu nous brûle le cerveau,  
Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe ?  
Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau !*

Voyager pour étirer le temps, pour s'enivrer d'inconnu, pour échapper à la mort.  
Divertissement somme toute bien pascalien !

## NOTES

---

1 L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne, Eurydice, 1994, pp. 86-87.

2 Snyders G. : La joie à l'école, PUF, 1986 ; L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?, EAP, 1989 ; Des élèves heureux, EAP, 1991 ; Heureux à l'université, Nathan, 1994 ; Y a-t-il une vie après l'école ? Les études après les études, Quelles joies ?, ESF, 1996.

3 Encyclopaedia Universalis, 21, p. 234.

4 Paris, Gallimard, coll. « L'Imaginaire », 1967

5 Les paragraphes 3.1.1, 3.1.2 et 3.1.3 sont extraits du livre Les échanges éducatifs, D. Groux, L. Porcher, L'Harmattan, 2000.

6 IUFM de Paris, Livret de formation 1999-2000, « Confrontation des pratiques à propos des nouveaux programmes de 3ème, 1ère et terminale (Etude comparée France/ Etats-Unis) », Action de formation proposée par G. Hugonie.

7 IUFM de Versailles, Centre IUFM d'Etioilles, Evaluation de la formation professionnelle générale des professeurs stagiaires des lycées et collèges, Année 1998-1999.

8 Ce paragraphe est un extrait de l'article : « Education à l'altérité par les échanges éducatifs et formation à l'international », D. Groux, in Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites, R. Etienne, D. Groux (dir.), L'Harmattan, 2002, pp. 186-192.

9 Didier, 1992.

10 De Pembroke E., "Petits malentendus entre communautés: Japonais et Américains à Paris", in Diagonales de la communication interculturelle, dirigé par M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher, Anthropos, 1999.

11 Cf. Abdallah-Pretceille M., Porcher L., Diagonales de la communication interculturelle, Anthropos, 1999.

12 Groux D. Porcher L., Les échanges éducatifs, pp. 117-119 (cf. Hand me downs, Book 1, The American University in Cairo, 1973).

13 Sibony D., Don de soi ou partage de soi ?, Odile Jacob, 2000. Fin de l'extrait de l'ouvrage «Les échanges éducatifs».

14 Melville, Carnets de voyage (1856-1857), Mercure de France, 1993, pp. 68-71

15 Le passage qui suit est largement inspiré de l'article cité en note 8.

16 Stock, 2002, p. 16.

## REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Antropos.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Folio.
- Caroll, R. (1987). *Les évidences invisibles*. Paris : Seuil.
- Cheng, F. (2002). *Dialogues*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Conseil de l'Europe. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Pembroke, E. (1999). Petits malentendus entre communautés. In M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher (Eds.). *Diagonales de la communication interculturelle* (pp. 49-72). Paris : Antropos.
- Eurydice. (1994). *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union européenne* (pp. 86-87). Bruxelles : Union européenne.
- Groux, D. (2002). Education à l'altérité par les échanges éducatifs et formation à l'international. In R. Etienne & D. Groux (Eds.). *Echanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites* (pp. 186-192). Paris : l'Harmattan.
- Groux, D. & Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris : l'Harmattan.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Seuil.
- IUFM de Paris. (1999-2000). *Confrontation des pratiques à propos des nouveaux programmes de 3<sup>ème</sup>, 1<sup>ère</sup> et terminale* (Etude comparée France/ Etats-Unis). Paris : IUFM de Paris.
- IUFM de Versailles, Centre IUFM d'Etiolles. (1998-1999). *Evaluation de la formation professionnelle générale des professeurs stagiaires des lycées et collèges*. Versailles : IUFM de Versailles.
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Melville, H. (1993). *Les carnets de voyage (1856-1857)* (pp.68-71). Paris : Mercure de France.
- Michaux, H. (1967). *Un barbare en Asie*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Education nationale. (2002, 28 avril). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*. Paris : Ministère de l'Education.
- OFAJ. (1999). *Formation aux échanges interculturels*. Paris : OFAJ.
- Salins, G. D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- Sibony, D. (2000). Don de soi ou partage de soi ? In D. Groux & L. Porcher (Eds.). *Les échanges éducatifs*. Paris : l'Harmattan.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1989). *L'école peut-elle enseigner la joie de la musique ?* Paris : EAP.
- Snyders, G. (1991). *Des élèves heureux*. Paris : EAP.
- Snyders, G. (1994). *Heureux à l'université*. Paris : Nathan.
- Snyders, G. (1996). *Y a-t-il une vie après l'école ? Les études après les études, quelles joies ?* Paris : ESF.
- Todorov, T. (1996). *L'homme dépaycé*. Paris : Seuil.

## ANNEXE

Certains s'étonnent qu'ayant vécu en un pays d'Europe plus de trente ans, il ne me soit jamais arrivé d'en parler. J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre.

Ceux qui s'étonnent m'étonnent.

Comment n'écrit-on pas sur un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ?

Et comment écrit-on sur un pays où l'on a vécu trente ans, liés à l'ennui, à la contradiction, aux soucis étroits, aux défaites, au train-train quotidien, et sur lequel on ne sait plus rien.

Mais ai-je été exact dans mes descriptions ?

Je répondrai par une comparaison.

Quand le cheval, pour la première fois, voit le singe, il l'observe. Il voit que le singe arrache les fleurs des arbustes, les arrache méchamment (non pas brusquement), il le voit. Il voit aussi qu'il montre souvent les dents à ses compagnons, qu'il leur arrache les bananes qu'ils tiennent, alors que lui-même en possède d'aussi bonnes qu'il laisse tomber, et il voit que le singe mord les faibles. Il le voit gambader, jouer. Il s'en fait une idée circonstanciée et il voit que lui, cheval, est un tout autre être.

Le singe, encore plus vite, remarque toutes les caractéristiques du cheval qui le rendent non seulement incapable de se suspendre aux branches des arbres, de tenir une banane dans ses pattes, mais en général de faire aucune de ces actions attrayantes, que les singes savent faire.

Tel est le premier stade de la connaissance.

Mais, dans la suite, ils se rencontrent avec un certain plaisir.

Aux Indes, dans les écuries, il y a presque toujours un singe. Il ne rend aucun service apparent au cheval, ni le cheval au singe. Cependant les chevaux qui ont un tel compagnon travaillent mieux, sont plus dispos que les autres. On suppose que par ses grimaces, ses gambades, son rythme différent, le singe délasse le cheval. Quant au singe, il aurait du plaisir à passer tranquillement la nuit. (Un singe qui dort, parmi les siens, est toujours sur le qui-vive.)

Un cheval donc peut se sentir vivre beaucoup plus avec un singe qu'avec une dizaine de chevaux.

Si l'on pouvait savoir ce que le cheval pense du singe, *à présent*, il est assez probable qu'il répondrait : « Oh !... ma foi, je ne sais plus ».

La connaissance ne progresse pas avec le temps. On passe sur les différences. On s'en arrange. Mais on ne situe plus. Cette loi fatale fait que les vieux résidents en Asie et les personnes les plus mêlées aux Asiatiques, ne sont pas les plus à même d'en garder une vision centrée et qu'un passant aux yeux naïfs peut parfois mettre le doigt sur le centre.

**Source : Michaux (1933)**